

PARECER SOBRE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Luís Prista

Porque assim poderei ser mais breve e também porque me parece ser porventura essa a utilidade de um texto como este¹, apontarei apenas os aspectos do documento relativamente aos quais fiquei reticente. A desvantagem de me ocupar exclusivamente das zonas que julgo menos conseguidas é que podem estas notas resultar demasiado cépticas; por favor, dêem o desconto devido àquela metodologia com que me desculpo.

Também para não me alongar mais, acabei por não me deter senão nas páginas claramente dedicadas à **expressão escrita** (“2. Critérios de correcção/avaliação da expressão escrita”, pp. (2), 3 e 4). Mesmo a p. 2, que versava quer sobre a leitura (o dito “tratamento de texto”) quer já sobre a escrita (“produção propriamente dita”), preferi não a ver em detalhe.

¹ Porque o artigo que apresentei nos Encontros punha problemas de composição tipográfica, achei preferível trazer a esta *Revista* um outro texto. Trata-se de um comentário a um documento, *Critérios de avaliação para a disciplina de Português*, na parte em que este se ocupava da expressão escrita. O parecer foi-me pedido pelos próprios autores dos *Critérios*, o grupo de professores de Português da Escola Secundária da Amadora, escola onde havia então um núcleo de estágio do departamento de estudos portugueses da nossa faculdade. Naturalmente, não transcrevo o documento sobre que o meu texto incide; mas mantive as marcas de género, incluindo alusões ao texto comentado, remissões para a sua arrumação, assunção de destinatário determinado. A esse destinatário, os colegas da Secundária da Amadora, quero aliás agradecer o desafio que me propuseram.

Ainda assim, relativamente a matéria da p. 2, ficou a parecer-me que seria mais justificada uma divisão em que a parte *A* correspondesse à leitura (compreensão) e a parte *B* correspondesse à escrita (incluindo-se aqui num mesmo grupo tanto o que está em “Produção escrita propriamente dita” como o que está no actual “B. Expressão escrita”). Mas adivinho por que motivo assim não fizeram: tiveram consciência de que a leitura é geralmente aferida através de perguntas que na verdade implicam não pouca escrita. Por isso resolveram – e bem, já que desastrosamente o tipo de perguntas que se continua a preferir é esse – estabelecer dois módulos onde aparece a escrita, o *A*, de leitura + escrita, e o *B*, de escrita só. Idealmente, **a leitura deveria ser aferida sem se avaliar ao mesmo tempo a escrita**; e a escrita seria só aferida em exercícios que não implicassem leitura de um texto prévio. Em leitura teríamos de fazer questionários fechados (de resposta brevíssima, de escolha múltipla, etc.), os únicos que permitiriam avaliarmos a proficiência na compreensão sem a termos sempre filtrada pela capacidade de escrita.

1. Qualquer um dos erros/áreas de competência podia ser considerado para efeitos de valoração (ou apenas de mera definição de áreas a avaliar) segundo pelo menos três diferentes **pontos de vista**: (i) em função do **investimento feito** ao longo do ensino (na unidade em causa; ao longo do ano; ao longo do ciclo; de toda a aprendizagem do escrito); (ii) em função do que se intua ser a **importância relativa na consecução** de determinado tipo de texto (por exemplo, um erro ortográfico seria mais grave se caísse sobre palavras parónimas gerando confusões ao leitor, embora provavelmente esses sejam dos erros mais desculpáveis porque precisamente decorrem de analogias, cruzamentos, hipercorreções); (iii) em função do **grau de dificuldade** (critério que obrigaria a fazer uma média de como reagem os alunos a cada uma das subcompetências da escrita; critério que traria também o problema de decidir o que mais pontuar: o que é mais fácil ou o que é mais difícil? o que se aprende e pode estudar (algumas regras de pontuação, boa parte da acentuação gráfica, ...) seria mais ou menos valorado do que o que é apenas questão de memória e hábito e não é portanto treinável (como é o caso de grande parte da ortografia) ou do que podendo ser estruturado no ensino depende sobretudo de capacidades que este só limitadamente influenciará (concepção, conhecimento do assunto)?)

1.1 Haveria ainda outro critério, o qual aliás orienta parte dos juízos práticos e podia parecer estar contido no ponto de vista *ii*, que é a percepção de cada falha em função do que se considere ser mais chocante enquanto erro (por exemplo, certos erros ortográficos, em situações que só podem ser informadas pela memória, como acontece com muitas das trocas de <ss> por <ç>, alguns <qu> por <c>, <u> por <o>, etc., podem ser marcantes na avaliação que fazemos de um escrito, sem que à luz dos outros critérios sejam afinal significativos). Este critério, que no fundo corresponde ao **grau de estigmatização** de cada falha, parece que deveremos descartá-lo.

1.2 É claro que numa **avaliação focada**, ou seja, numa testagem que claramente enuncie a área particular a avaliar, a variedade dos pontos de vista reduz-se, pois que a classificação terá em conta apenas aquela “habilidade” que acabou de ser ensinada. Não sendo assim, precisaríamos de definir qual o ponto de vista que orientaria a classificação por áreas a avaliar e respectivo peso na cotação geral.

2. Ao fazer uma tipologia sobre a qualidade dos escritos podemos responder a diferentes **objectivos**: (i) notação para indicar ao aluno **correcções** a fazer; (ii) registo para o professor acerca dos **aspectos a reverter para o ensino**; (iii) quantificação da **proficiência** (isto é, testagem propriamente dita). Raramente a tipologia que é útil para um dos efeitos se acomoda bem aos outros.

No caso presente, a tipologia parece assumir que se trata só de cotar a proficiência. O que lhe confere maior justeza para esse fim concreto mas tira maleabilidade quanto aos outros objectivos. E é muito pesado para um professor ir filtrando as leituras dos trabalhos segundo grelhas específicas para cada finalidade.

3. Interessava verificar se a vossa tipologia suportava as **variáveis relativas ao tipo de texto** pedido ao aluno. Perguntando de outro modo: qualquer tipo de escrito sobre que se aplique a grelha é susceptível de ser analisado segundo os parâmetros da vossa matriz genérica (ou são estes demasiado especializados e portanto insusceptíveis de aferição segundo idênticos critérios em todos os diferentes escritos a que se destinam)? A pergunta tem razão de ser porque o **tipo de texto**, o **destinatário** do escrito (se é que no caso não é muitas vezes o professor o destinatário prefigurado) e o **tema** é que determinam suporte (papel A4, de carta, fragmento

de papel, etc.), instrumento (manuscrito – caligráfico ou não –, impresso, dactiloscrito), *layout* (parágrafos tradicionais, itens, esquema), mas também o registo de língua, a sintaxe, talvez a ortografia.

Resumindo com ilustrações: a sintaxe cortada que é boa para um texto introspectivo não o será para um texto burocrático; o vocabulário rebuscado pertinente num texto explicativo fica deslocado num texto de investigação; certas repetições e deícticos que são obrigatórios numa carta seriam foleiras num ensaio (e este “foleiro”, repararam, é inadequado neste registo).

Creio porém que a matriz é suficientemente plástica quanto a estas variáveis, embora se perceba que houve um tipo de texto (a “composição”, feita ao longo de um tempo lectivo, normalmente sem destinatário assumido) que mais do que outros terá sugerido o tom de alguns dos critérios.

4. A **cotação por desconto**, como é a que estipularam para todo o ponto *B* (*Expressão escrita*), pode ser injusta e acredito que tenda a fomentar um tipo de redacção apenas útil para imediatos efeitos escolares. Um aluno que seja melhor do que outro a ortografia pode no entanto fazer mais erros ortográficos do que esse seu colega, para tanto bastando que seja também melhor em outras competências e por isso arrisque mais no léxico. Uma pontuação assente em descontos deveria definir a probabilidade de erros no texto em questão; o que é viável para um ditado, mas não para escritos que são diferentes de autor para autor. (Dir-se-á que a compensação fica feita pela cotação nas outras áreas; mas, além de que o dado continuaria incorrecto naquele parâmetro concreto da ortografia, adivinho que o mecanismo incentive a escrita mais normalizada pela tradição tal como é a percebida pelos alunos.)

4.0 A impossibilidade de prevermos as características do *corpus* a pontuar é um mal da **avaliação directa** da escrita (a que se exerce sobre escritos dos alunos), sem dúvida a que comumente se adopta. É pena que não se experimente a **avaliação indirecta** da escrita, aquela em que o aluno não é chamado a desenvolver escritos mas é inquirido sobre amostras de escrita (preparadas pelo professor conforme o que lhe interesse avaliar).

5. Quanto aos **valores descontados**, tal como os apresentam na nota ao cimo da p. 4 dependem do grupo a que pertencem na lista (se são de

estrutura, se são de *vocabulário*, etc.). Em alguns dos parágrafos seguintes defenderei que dentro de cada um desses grupos cabem competências relativamente diferentes e que algumas em grupos diferentes não são fundamentalmente diversas. Fica implícito que, havendo diversidade de etilogia para o que resulta como aparente série de insuficiências do mesmo tipo, é falível uma cotação determinada pelos resultados de superfície.

5.1 Antecipando-me aos grupos que verei um a um, darei agora exemplo, com a *translineação*, de como dentro destas “subcompetências” há níveis de eficiência bastante distantes que no entanto podem resultar em frequências de manifestações de superfície, os erros, ilusoriamente semelhantes (e a que portanto não deveria corresponder idêntica pontuação, positiva ou negativa) e vice-versa. Veja-se a seguinte escala, mero exercício de estilo:

0	Nunca parte as palavras, e por isso ultrapassa a margem ou deixa espaço por usar muito antes de lá chegar.
1	Parte as palavras que se aproximam da margem, mas sem outro critério que não seja a exacta proximidade relativamente à linha; é-lhe portanto indiferente a sílaba – a partição é feita na letra que calha quando o texto chega à margem.
2	Na partição que faz tem em conta a divisão silábica – mas ignora as outras condicionantes (casos de <i>ss</i> , <i>rr</i> ; casos de palavras com hífen; certos grupos de consoantes; ...).
3	Consegue a translineação correcta de <i>ss</i> , <i>rr</i> , etc. Ainda falha em grupos consonantais mais complicados: <i>bs-tr</i> , <i>subs-cr</i> , ...
4	Falha apenas em casos de ditongos ascendentes.
5	Sabe tudo da translineação.

Nela reparti por seis patamares uma pontuação de 5 valores. Guiar-me-ia pelo perfil em cada patamar para escolher entre pontuação mínima e máxima. Se me limitasse a contabilizar falhas de superfície, poderia escapar de qualquer cotação negativa um aluno como o que na escala é cotado com um só valor; ou serem identicamente valorados um aluno que fizesse dois erros de translineação por má partição de *ss* e *rr* e outro com dois erros também mas em grupos arrevesados (*bs-tr*, *subs-cr*). (É certo que os patamares são cumulativos e que assim é razoável a probabilidade de se irem acrescentando os erros de diferentes tipos, o que atenuaria a perversão de que falava.)

Preciosismo tudo isto? Nem tanto, porque os alunos acabam por se mostrar especializados numa causa do seu erro de acentuação, de transli-

neação, etc., o que significa que pode perfeitamente acontecer que seja potenciada a tal valoração injusta.

6. Em *Estrutura*, o título parece-me infeliz. Afinal o que está causa neste grupo é precisamente o que é menos estrutural, os aspectos de edição, de *layout*, ..., enfim a apresentação do texto.

7. Em *Vocabulário*, creio que o item ‘vocabulário impróprio’ está contido no que se lhe segue (‘uso inadequado dos diferentes registos de língua’); presumi que ‘impróprio’ servia para casos de expressões grosseiras, logo casos de má gestão dos registos (pelo menos para a maioria dos tipos de texto). Ou interpreto mal e o que pretendiam reunir em ‘impróprio’ eram as más selecções de léxico (por exemplo, o simples desconhecimento do significado da palavra que se está a usar)?

8. Em *Ortografia*:

8.1 Quanto ao item ‘utilização de grafia indevida: **confusão de escrita de maiúsculas e minúsculas**’, era preciso distinguir três situações: (i) má maiusculização porque o aluno não tem no seu inventário de letras manuscritas o contraste maiúscula/minúscula (incluem-se aqui aqueles casos de letra mal formada, só com letra de imprensa, ou com uma mistura de letra de imprensa e algumas minúsculas); (ii) má maiusculização por ignorância das regras de pontuação (a seguir a um ponto e vírgula, põe maiúscula; a seguir a um ponto final, minúscula, etc.); (iii) má maiusculização devida a falha de ortografia propriamente dita (escrever um nome próprio com minúscula, por exemplo). Ora o primeiro perfil, que é de ordem “caligráfica”, estava já no vosso item *Estrutura* (caligrafia indisciplinada e pouco clara); o segundo talvez pudesse integrar o grupo *Pontuação*; o terceiro perfil é aquele que se justificaria no grupo em que está.

8.2 Quanto ao item ‘ortografia errada’, talvez o desdobrasse em duas ou três situações. Há, por um lado, a **ortografia** a que chamaríamos **visual (ou lexical)** que é questão só da memória: sei que devo escrever *casa*, e não *quaza*, porque tenho em memória a imagem da palavra. Por outro lado, há casos em que a **ortografia** pode ser “decidida” **por apoio em regularidades** morfológicas, de flexão, derivacionais; e então terminações e radicais com grafias recorrentes aliviam a memória de que precisamos para as decisões de ortografia.

A ortografia que indiquei em primeiro lugar (visual ou lexical) não é ensinável (e não valerá a pena investir em exercícios); só a leitura e o tempo a influenciarão. Já as falhas da ortografia incidentes em regularidades morfológicas podem ser objecto de treino (exercícios com famílias de palavras, com sufixação, estudo das terminações dos verbos).

8.2.1 Não mencionei **um perfil de erro ortográfico** que se inclui na ortografia puramente visual mas que tendemos a relacionar com “interferências do oral”. Mas, na verdade, nesses casos o que falha é a memória visual, não a pronúncia. O que acontece depois é que não tendo em memória a forma gráfica da palavra nos deixamos guiar pela fonética, mas isso não significa que o erro venha de suposta interferência do oral (todos dizem /ʃtar/ ou /tar/ mas poucos escrevem *x*tar ou *tar*, em vez de *estar*, porque a imagem gráfica, até por se tratar de palavra usual, está memorizada; e os frequentes erros de grafia relacionados com metáteses – do tipo *perservar* por *preservar* – não serão remediados por modificações na pronúncia, aliás admissível das duas maneiras, mas por arquivo da forma gráfica).

8.2.2 Também não isolei **dois outros tipos de erros ortográficos** em que costumam focar-se as matrizes de classificação de ortografia.

8.2.2.1 **Primeiro.** Costuma presumir-se que os erros de atribuição a uma letra de valor fonético que ela não possa ter nunca ou não possa ter naquele contexto evidenciariam insuficiências de, assim se costuma dizer, “conhecimento das correspondências letra-som (ou grafema-fonema)”. Ora normalmente trata-se ainda de dificuldades ao nível da memória visual, na medida em que é a ausência no seu acervo de imagens de palavras, de *logografias*, de uma dada palavra que leva o aluno a socorrer-se da monitoração pelo som. (Esta via da correspondência som-letra só deveria apoiar as decisões ortográficas relativas a palavras inusuais.) A insuficiência que precede é a da memória visual. Depois sim, é que podem revelar-se problemas dentro do problema que é por si só a estratégia som-letra.

E aí podemos hierarquizar as dificuldades postas pelo sistema em **três graus crescentes**: casos em que a um fonema só pode corresponder um grafema (/d/ por <d>, por exemplo); casos em que para representar determinado fonema o aluno tem de escolher entre mais do que um grafema mas em que dado o particular contexto pode ainda assim determinar a única possibilidade correcta (/u/ pode ser representado por <o> ou <u>

mas se o contexto for final de palavra grave restringe-se a escolha a <o>); casos em que há várias hipóteses gráficas, sem que possamos guiarmo-nos por alguma regra contextual (/z/ a meio de palavra tanto pode ser representado por <s>, como por <z>, ou por <x>); e este último caso mostra bem que a logografia (a memória visual) acaba afinal por ser mesmo necessária.

(Um elemento que pode imiscuir-se e alterar esta gradação de dificuldade é a relação em sentido inverso: a diversidade de alternativas fonémicas a um grafema – exemplo <x> serve para vários sons: /z/, /j/, /ks/ – pode complicar a escolha entre alternativas gráficas para um só fonema – e o aluno confundir-se na rede assim estabelecida – por exemplo, escolhendo <z> para representar /j/ porque <x> que por vezes representa /z/ também pode aparecer com valor de /j/.)

Contudo, repetindo-me, esta via para chegar à ortografia é supletiva, e não deve ser para ela que a remediação deve apontar, mas antes para a eficiência através de estratégias logográficas; e estas são pouco treináveis.

8.2.2.2 **Segundo** tipo de erro ortográfico que não quis isolar: os casos em que algum tipo de análise gramatical poderá apoiar a decisão ortográfica (as trocas de *há* e *à*; todos os casos de paronímias e homonímias que os manuais gostam de trabalhar intensivamente). O essencial nestes casos resolve-se também previamente em termos de memória visual, mesmo se lhe sucede a confirmação ou decisão final com recurso a um juízo de ordem gramatical. (Não é de apostar em tratamentos superficiais destes casos em que a ortografia pode ser dirimida por um ou outro truque de ordem gramatical porque assim se produzem efeitos contrários de hiper-correcção.)

8.3 Quanto a ‘**erros de acentuação** [gráfica]’, que são erros de troca ou omissão de grafemas como os outros que vimos em 8.2, ainda assim reconheço certa vantagem em os manter num item próprio, já que a ortografia da acentuação está mais dependente de regras e implica mais juízos de ordem metalinguística do que o normal da ortografia. É um dos poucos assuntos de ortografia que podem ser propriamente ensinados.

8.4 Ainda neste grupo de *Ortografia*, interrogo-me sobre se ‘o uso **incorrecto de outros sinais gráficos** (hífen, apóstrofo [emendar onde está “apóstrofe”], parêntese, aspas)’ não ficaria melhor em *pontuação*, desde que se retirassem o *hífen* (que se reporta maioritariamente a erros ortográficos *tout court*) e o *apóstrofo* (que não creio mereça menção específica),

e acrescentasse outros (asterisco; contraste entre parênteses rectos e curvos; dispositivos vários para citações; para discurso directo).

9. Sobre o grupo **Pontuação**, gostava de marcar (i) que a pontuação é mais um instrumental para diversas classes (semântica, sintaxe, ortografia propriamente dita) do que uma classe autónoma; (ii) que talvez fosse funcional distinguir entre a pontuação enquanto um recurso da fase da textualização ainda ou mesmo anterior (por exemplo, a escolha de um sinal de dois pontos muitas vezes será da mesma ordem que a escolha de um qualquer conector, e surge portanto ainda numa fase estrutural) e a pontuação como mera convenção, que quase podemos olhar como toilete independente, ainda que implique análise gramatical sobre texto já concebido (a regra de que o vocativo tem de ficar isolado por vírgula pode ilustrar este segundo cenário). Tendemos a atribuir a muita desta pontuação puramente convencional responsabilidades maiores do que as que tem. Por exemplo, a ausência de ponto final em muitas frases, que pode dever-se a negligência ou ignorância da convenção, leva-nos a exagerar os problemas de coesão textual quando afinal o problema deve ser resolvido pelo conhecimento da convenção gráfica – quase sempre o aluno tem na verdade consciência perfeita da fronteira de frase, o que verificamos se lhe pedirmos a leitura em voz alta do que escreveu.

9.1 Tiraria o “*graves*” que precede o elenco de erros, porque me parece que a caracterização oscila em função do *ponto de vista* que tomemos [cfr. a minha primeira nota]. Por exemplo, a vírgula entre sujeito e predicado (ou entre predicado e objecto directo), erro “grave”, sucede no entanto com relativa facilidade a quem escreve bem (sobretudo se escrevermos em computador e estivermos a apagar ou a inverter a posição dos complementos); e é uma noção bastante subjectiva a extensão dos sintagmas a partir da qual pode haver vírgula em tais situações (creio que teríamos de aceitar a vírgula numa frase deste tipo: “Uma significativa parte dos deputados da bancada socialista, considerou [...]”; e todavia não a subscreveria); não dou aqui para argumento o que tudo isto tem de exclusivamente convencional (ou dou só por uma vez e a propósito de um erro que relevam: no século passado o usual foi que precisamente se pusesse vírgula antes do *que* integrante...).

10. No grupo **Regências** começo por não concordar com o nome escolhido. “Regências” não parece poder abranger tudo o que depois

surge sob esse título. Talvez “Coesão frásica e interfrásica” fosse preferível. Os itens deste grupo reflectem os problemas resultantes do que em descrições do processamento da escrita se tem designado “textualização” (ou “tradução”, “colocação em texto”). Alguns dos grupos anteriores estarão mais reportados a mecanismos a que as mesmas descrições do processo de escrita têm chamado “revisão” e “editoração”. O que talvez esteja em falta, mas figura em parte na tal página 2 por que passei rapidamente, é o módulo inicial do processo, “o processamento de ideias” decorrente do conhecimento do tema, do destinatário decidido, dos esquemas em memória. (Entretanto convém ter presente que estas “fases” não são cronológicas: todo o processo é imbricado e recursivo; a revisão não sucede à textualização, antes se vai entretecendo com ela; e o texto que ambas vão produzindo é ele próprio propulsor de novas ideias, que vão precisar de ser colocadas em texto, o qual por sua vez ... etc., etc.)

10.1 Voltando ao grupo que estava a ver: o item ‘falta de clareza do discurso: **frase extensa e confusa**’ não caracteriza segundo a operação do aluno mas sobretudo segundo as consequências colocadas ao seu leitor, o que julgo fugir ao paradigma da vossa tipologia (normalmente viriam arrolados os motivos da confusão); além disso, hesitaria em conotar pejorativamente “frase extensa”: com a defesa de frases simples não estamos de novo a inculcar um género exclusivamente escolar?

10.2 O item ‘**resposta só por elementos isolados**’ destoa do resto do grupo. É mais problema de escolha do registo adequado ao género (neste caso, evidentemente, o género é o do questionário escolar) do que problema de “colocação em texto”. Aliás defenderia que a exigência de retoma da sintaxe da pergunta acentua uma perversão da avaliação: representa um constrangimento da ordem da escrita em respostas pedidas essencialmente para aferir a leitura ou a informação sobre conteúdos.

11. Sabendo que não é a este nível que pedem opinião, arrisco porém a seguinte ideia final. Um trabalho de fixação de critérios de avaliação é interessante porque nos obriga a discutir e a compreender. De certo modo, esgota-se uma vez conseguidos estes fins. As tipologias são boas a promover a especulação, mas depois o uso ou acaba por as acomodar a versões cada vez mais reduzidas, que ampliam as deficiências do modelo aprovado inicialmente, ou as revela desproporcionadamente trabalhosas de seguir. (Já com as provas globais sucedeu coisa parecida na experiência que tive: achei então importante a discussão até que se definisse a matriz da prova; não vi lucros no resto do processo.)